

UNIVERSIDADE DE COIMBRA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA



CARINA FILIPA LOPES MIRANDA

**RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO DESENVOLVIDO NA ESCOLA Nº2 DE S.
SILVESTRE JUNTO DA TURMA DO 7ºC NO ANO LETIVO DE 2013/2014**

**Estudo da Relação entre Composição Corporal e Capacidade Aeróbia em
Alunos do 7º Ano**

COIMBRA

2014

CARINA FILIPA LOPES MIRANDA

Nº 2009108819

**RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO DESENVOLVIDO NA ESCOLA Nº2 DE S.
SILVESTRE JUNTO DA TURMA DO 7ºC NO ANO LETIVO DE 2013/2014**

**Estudo da Relação entre Composição Corporal e Capacidade Aeróbia em
Alunos do 7º Ano**

Relatório de Estágio apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra com vista a obtenção do grau de mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

Orientador: Professor Doutor Amândio Santos

COIMBRA

2014

Esta obra deve ser citada como:

Miranda, C. (2014). Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Básica Nº2 de S. Silvestre junto da Turma do 7ºC no Ano Letivo 2013/2014. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, pelo apoio incondicional ao longo da vida, e ao meu pai, por me terem proporcionado uma vida académica de excelência.

Ao meu irmão, avós e madrinha, pelos gestos e palavras de motivação e coragem.

À restante família, pela confiança.

Aos amigos, que até agora deixaram marca, por todos os momentos de incentivo, dedicação, paciência e aventura.

Ao Professor Orientador da Faculdade, Professor Doutor Amândio Santos, pela transmissão de saberes.

Ao Professor Orientador da Escola, Professor Jacinto Silva, pela transmissão de saberes e permanente disponibilidade e incentivo.

Aos Colegas de Estágio, pela constante entreaajuda proporcionada durante todo o ano.

Aos Alunos do 7ºC, pela confiança que em mim depositaram e pelo empenho e colaboração no decorrer do ano letivo.

À Escola Básica Nº2 de S. Silvestre, pelo acolhimento caloroso desde início.

À Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, pela formação e pelas amizades.

À Vida, e à minha disposição para encará-la.

«Feliz aquele que transfere o que
sabe e aprende o que ensina.»

Cora Coralina

RESUMO

Este relatório de Estágio representa a descrição da prática pedagógica supervisionada aplicada e consequentes aprendizagens adquiridas, durante a realização do Estágio Pedagógico, sendo uma unidade curricular inserida no plano de estudos do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Esta prática pedagógica foi aplicada a uma turma do 7º ano da Escola Nº2 de S. Silvestre do Agrupamento de Escolas Coimbra Centro. O Estágio pedagógico é a ponte entre os conhecimentos teóricos e a sua colocação em prática, perante a realidade educativa, representando o culminar da formação inicial de um professor. Desta forma, o Relatório de estágio, como o próprio nome indica, apresenta-se como um relato sobre todas as experiências vivenciadas ao longo de todo o processo ensino-aprendizagem, organizado nas suas três dimensões de ação – planeamento, realização e avaliação. Aliadas a todo o relato, encontram-se reflexões sobre as aprendizagens inerentes à minha intervenção, dificuldades sentidas e atitude ético-profissional. São ainda apresentadas conclusões relativas à minha formação inicial. Por último, como tema de estudo, foi investigada a existência de relação entre a composição corporal e a capacidade aeróbia, recorrendo à bateria de testes *FITNESSGRAM*®, dos alunos do 7º ano. A amostra é constituída por 40 elementos, 22 do género masculino e 18 do género feminino, apresenta uma média de idades igual a 12,6, com desvio padrão de 0,7. Foi concluído que um aluno com valores mais baixos de composição corporal, normalmente associados às zonas saudáveis, apresentam uma melhor capacidade aeróbia, associada a valores mais elevados de $VO_{2máx.}$ e, consequentemente, melhores resultados nos testes de avaliação da capacidade aeróbia.

Palavras-chave: Estágio Pedagógico. Educação Física. Prática Pedagógica. Processo Ensino-Aprendizagem. Reflexão. Composição Corporal. Capacidade Aeróbia.

ABSTRACT

This internship report is the description of pedagogical practice, supervised and applied, and consequent learning acquired during the completion of the Pedagogical internship, that is one course inserted in the course syllabus of the Master of Teaching Physical Education in Primary and Secondary Education, Faculty of Sciences Sport and Physical Education, University of Coimbra. This Pedagogical Practice was applied to a 7th grade in the School nr 2 of S. Silvestre of the Coimbra Group of Schools Center. The teaching internship is the bridge between theoretical knowledge and its practical application, to the educational reality, and represents the culmination of the initial training of a teacher. Therefore, the internship's report, as the name implies, is presented as an account of all the experiences throughout the teaching-learning process, organized on its three dimensions of action - planning, implementation and evaluation. Allied to all the report, are reflections of the learning process inherent to my intervention, difficulties experienced, ethical and professional behaviour. It also presents conclusions concerning my initial training. Finally, as a subject of study, it was investigated the existence of a relationship between body composition and aerobic capacity, using the battery FITNESSGRAM® tests, on the students of 7th grade. The sample included 40 members, 22 were male and 18 were female, had a mean age equal to 12.6, with a standard deviation of 0.7. It was concluded that a student with lower values of body composition, is usually associated with healthy areas, have better aerobic capacity, associated with higher values of VO_{2max} . And, thus, better results in the aerobic capacity tests.

Key Words: *Pedagogical Practice. Physical Education. Teaching Practice Teaching-Learning Process. Reflection. Body Composition. Aerobic Capacity.*

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	IV
RESUMO.....	VI
ABSTRACT.....	VII
INTRODUÇÃO	1
I. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA	2
1. EXPETATIVAS E OPÇÕES INICIAIS EM RELAÇÃO AO ESTÁGIO	2
2. CARATERIZAÇÃO DA REALIDADE ESCOLAR	4
3. DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	7
3.1. PLANEAMENTO	7
3.1.1. Plano Anual.....	8
3.1.2. Unidades Didáticas	9
3.1.3. Planos de Aula.....	11
3.2. REALIZAÇÃO	13
3.2.1. Instrução	13
3.2.2. Gestão	15
3.2.3. Clima/Disciplina.....	16
3.2.4. Decisões de Ajustamento.....	17
3.3. AVALIAÇÃO	18
3.3.1. Diagnóstica	19
3.3.2. Formativa	19
3.3.3. Sumativa	20
II. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA	21
1. APRENDIZAGENS/CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS.....	21
2. ENSINO APRENDIZAGEM.....	23

2.1.	COMPROMISSO COM AS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS	23
2.2.	INOVAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	24
3.	DIFICULDADES E NECESSIDADES DE FORMAÇÃO	25
3.1.	DIFICULDADES SENTIDAS E SUA RESOLUÇÃO	25
3.2.	IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTÍNUA.....	26
4.	ÉTICA PROFISSIONAL.....	27
5.	QUESTÕES DILEMÁTICAS	27
6.	CONCLUSÕES REFERENTES À FORMAÇÃO INICIAL.....	29
6.1.	IMPACTO DO ESTÁGIO NA REALIDADE DO CONTEXTO ESCOLAR	29
6.2.	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SUPERVISIONADAS	30
6.3.	EXPERÊNCIA PESSOAL E PROFISSIONAL DURANTE O ESTÁGIO.....	30
III.	APROFUNDAMENTO DO TEMA/PROBLEMA.....	32
1.	TEMA	32
2.	DEFINIÇÃO DO PROBLEMA.....	32
2.1.	OBJETIVOS	32
2.2.	PERTINÊNCIA DO ESTUDO	32
2.3.	REVISÃO DA LITERATURA.....	33
3.	METODOLOGIA	35
3.1.	AMOSTRA.....	35
3.2.	VARIÁVEIS.....	35
3.3.	RECOLHA DE DADOS	35
3.3.1.	Instrumentos Utilizados e Procedimentos	35
3.3.1.1.	Composição Corporal	35
3.3.1.2.	Capacidade Aeróbia	36
3.4.	ANÁLISE ESTATÍSTICA.....	37
4.	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	38

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
CONCLUSÃO	45
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	46
ANEXOS	51

LISTA DE ABREVIATURAS

EF: Educação Física

IMC: Índice de Massa Corporal

MG: Massa Gorda

PNEF: Programa Nacional de Educação Física

UD: Unidade Didática

UD's: Unidades Didáticas

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Estatística Descritiva: conjunto das variáveis em estudo.....	39
Tabela 2 - Estatística Inferencial: Correlação de Spearman entre todas as variáveis da Composição Corporal vs Capacidade Aeróbia.....	40
Tabela 3 - Estatística Inferencial: Correlação de Spearman entre $VO_{2máx.}$ vs Vaivém e Milha.....	41
Tabela 4 - Estatística Inferencial: Correlação de Spearman entre Vaivém vs Milha.....	42
Tabela 5 - Estatística Inferencial: Mann-Whitney – comparação de Médias entre o Género.	42
Tabela 6 - Estatística Inferencial: Mann-Whitney – valor de U.....	43

Carina Filipa Lopes Miranda, aluna nº 2009108819 do MEEFEBS da FCDEF-UC, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo por isso no disposto no art. 30.º do Regulamento Pedagógico da FCDEF (versão de 10 de março de 2009).

Coimbra, ____de _____ de 2014

Assinatura: _____

INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular Relatório de Estágio inserida no plano de estudos do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, e tem como objetivo descrever e refletir sobre os acontecimentos ocorridos durante o Estágio Pedagógico, decorrido no ano letivo 2013/2014, na Escola Nº2 de S. Silvestre, do Agrupamento de Escolas Coimbra Centro.

O Estágio pedagógico é a ponte entre os conhecimentos teóricos e a sua colocação em prática, perante a realidade educativa, representando o culminar da formação inicial de um professor. Desta forma, o Relatório de estágio, como o próprio nome indica, apresenta-se como um relato sobre todas as experiências vivenciadas ao longo de todo o processo ensino-aprendizagem.

Este documento apresenta-se estruturado em três partes. A primeira refere-se à contextualização da prática e à apresentação das atividades desenvolvidas, salientando todos os aspetos relativos ao processo ensino-aprendizagem, nomeadamente, planeamento, realização e avaliação. Na segunda parte é apresentada uma reflexão crítica cuidada relativa à prática pedagógica supervisionada, do meu ponto de vista, inerente à minha intervenção na comunidade educativa. Para finalizar, a última parte destina-se à apresentação de um estudo realizado, tendo em vista a investigação da existência de relação entre a composição corporal e a capacidade aeróbia dos alunos do 7º ano.

Assim, neste testemunho, encontram-se referidas todas as experiências vividas, aliadas às aprendizagens subjacentes, durante o decorrer deste ano letivo.

I. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

1. EXPETATIVAS E OPÇÕES INICIAIS EM RELAÇÃO AO ESTÁGIO

Muito cedo me começaram a caracterizar como uma criança com uma apetência inclinada para a atividade física. Desde cedo também me apercebi que nutria um interesse especial em lidar com crianças e jovens. Então, as escolhas para ingressar neste Mestrado e na Licenciatura precedente, não foram duvidosas, dado que continha os requisitos necessários para tal e é desejo meu exercer futuramente a função de Professora de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

Sabendo eu que este percurso seria finalizado com um Estágio Pedagógico com a duração de um ano letivo, tratava-se do culminar ideal para a minha formação académica.

Sempre com a noção de que o Estágio Pedagógico seria exigente de trabalho, empenho, dedicação e capacidade de superar obstáculos, jamais a hesitação foi um sentimento meu relativamente a encará-lo. Pelo contrário, no término do primeiro ano do Mestrado, fui invadida por uma ansiedade expectante que se manteve em mim até ao início do ano letivo seguinte. Esta curiosidade baseava-se na ânsia de conhecer a minha nova realidade, aquela que tantas horas do meu verão me gastou em imaginação do que me esperava. E esta imaginação passava por mim a desempenhar a função de docente, a transmitir todos os meus conhecimentos aos meus alunos, a aprender o que eles também teriam para me ensinar, a conhecer mais sobre o trabalho em equipa com os meus colegas do núcleo de estágio, assim como com os professores orientadores, no fundo, a colocar em prática todos os meus saberes e valores éticos e morais. Tudo isto acompanhado do intuito de obter o máximo rendimento possível na aquisição de prática e saber adequar a educação à realidade que me fosse imposta, através de uma reflexão crítica sobre o meu trabalho, o dos meus colegas, bem como de todos os conselhos que me seriam dados, tendo em vista uma progressão significativa no meu desempenho.

Chegado o início do Estágio caíram sobre mim todas as dúvidas pensáveis, relativas às minhas capacidades: responsabilidade, liderança,

transmissão correta de conhecimentos, saber ouvir, ser um exemplo a seguir, etc.. Contudo, todas estas preocupações foram dissipadas à medida que conhecia a realidade em que me estava a inserir: escola, colegas de estágio, professores orientadores e, os principais, os meu alunos. Um outro aspeto que sempre alentou o meu percurso, nunca anteriormente por mim referido, é o fato de poder enfrentar esta etapa junto a todas a pessoas que da minha vida fazem e sempre fizeram parte, contando com todo o seu apoio, dado que não passaria pela necessidade de me deslocar do meu meio natural.

Remetendo ao meu Plano de Formação Individual, foi um documento elaborado no início do ano letivo tendo em vista uma atitude reflexiva sobre as minhas fragilidades e os objetivos que me propus alcançar. A principal fragilidade que senti fixa-se na variação de *feedback's*, sendo escassos os coletivos, e em completar os ciclos de *feedback's* individuais. Propus-me então a variar a sua forma e direção assim como a ter mais atenção em completar os ciclos dos *feedback's* que dava.

A minha expetativa primordial para o Estágio passava por encará-lo como a oportunidade ideal de colmatar o máximo das minhas fragilidades e enriquecer ainda mais o meu leque de conhecimentos. Seguindo esta linha, sempre foi meu propósito concretizar o Estágio chegando ao final com o sentimento de dever cumprido e mais rica em competências para planificar, aplicar e avaliar o percurso educativo de crianças e jovens que me sejam confiados daqui para a frente.

2. CARATERIZAÇÃO DA REALIDADE ESCOLAR

S. Silvestre é uma freguesia portuguesa do concelho de Coimbra e paróquia da Diocese de Coimbra, com 12,26 km² de área e com uma densidade de 252,2 hab/km². A freguesia de S. Silvestre está situada próximo da margem direita do Rio Mondego, entre S. João do Campo e S. Martinho de Árvore, fazendo a ligação de Coimbra a Figueira da Foz. Encontrando-se num meio rural, rodeado de campos de cultivo, uma grande percentagem da população dedica-se à agricultura. Nesta pequena e pacata freguesia estão disponíveis alguns recintos e locais destinados à prática de Atividade Física, nomeadamente, Centro Cultural e Recreativo de Quimbres, Polidesportivo de Quimbres, Futebol Clube de S. Silvestre, Polidesportivo de S. Silvestre, Rancho Folclórico “As Cantarinhas da Zouparria” e o Clube de Caça e Pesca. Quanto aos aspetos demográficos num total de cerca de 3300 habitantes 21% da população são crianças, 19% adolescentes, 50% adultos e 10% idosos.

Relativamente à caraterização da escola esta foi aprovada em 22 de abril de 1991 através de um Acordo de Colaboração entre a Câmara Municipal de Coimbra, o Ministério da Educação e a Direção Regional de Educação do Centro.

Após construída, a atual Escola Básica do 2º e 3º Ciclo de S. Silvestre foi criada pela Portaria nº 587/93 de 11 de julho, publicada no Diário da República nº 135 de 11 de julho/93 I Série B. Neste momento, agregada ao Agrupamento de Escolas Coimbra Centro, assume o nome de Polo de S. Silvestre - Escola Básica Nº2 de S. Silvestre. Tem agregada a si todos os Jardins-de-infância (Pré-Escolar) e Escolas Primárias (1º Ciclo) que se encontram ao seu redor geográfico.

A ação educativa da Escola Básica nº2 de S. Silvestre abrange 262 elementos dos quais 227 são alunos, 24 são professores (3 do ensino especial) e 11 são assistentes (8 operacionais + 3 técnicos).

Pertencente ao Departamento de Expressões, o Grupo Disciplinar de Educação Física é constituído por 3 professores – um leciona apenas ao 2º ciclo e os outros dois apenas ao 3º ciclo. O Núcleo de Estágio de Educação Física é constituído por 4 elementos.

No que respeita aos recursos espaciais da escola destinados à prática desportiva, encontramos à disposição um pavilhão polidesportivo com uma sala de ginástica em anexo e cinco espaços exteriores: espaço amplo e desimpedido em frente ao pavilhão, um campo de futebol e dois campos de basquetebol, contendo também estes três últimos, marcações para voleibol. É ainda de salientar o apetrecho de recursos materiais que a escola apresenta assim como a sua excelente condição.

De forma a poder concretizar uma intervenção educativa adequada às necessidades específicas de cada um dos meus alunos, ou seja, para poder conhecer e perceber cada um dos seus problemas e limitações, assim como o contrário, as suas maiores aptidões, era fulcral realizar a caracterização da turma que me foi conferida. Assim, na primeira aula, foi entregue um questionário, previamente elaborado pelos quatro elementos do Núcleo de Estágio, tendo em vista a recolha de dados que, trabalhados, permitissem a produção de conclusões relativas aos problemas, limitações e aptidões dos alunos, como referido anteriormente. Este questionário continha perguntas referentes à identificação do aluno, às suas preferências relativamente às disciplinas, às suas ocupações de tempos livres, à forma como encara a Educação Física e, por último, a aspetos relacionados com a sua saúde e alimentação.

No início do ano letivo, o 7ºC – turma que me foi confiada – era constituído apenas por 12 alunos, 6 do sexo masculino e igualmente 6 do sexo feminino. No entanto apenas 10 realizaram o preenchimento dos questionários dado que os restantes 2 se encontravam hospitalizados. Algumas semanas depois, um dos alunos começou a marcar presença, tendo preenchido o questionário na sua primeira aula, contudo ainda não podia realizar aula prática. Novamente semanas depois, relativamente a pouco mais de meio do 1º período, 3 alunos do sexo masculino foram transferidos de outra turma para o 7ºC passando este a ser constituído por 15 alunos, o que perfaz um total de 14 questionários preenchidos.

Esta turma apresenta idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos. A Educação Física foi a disciplina que se destacou pela preferência dos alunos, tendo sido referida por 11. A prática de desporto como ocupação de tempo livre foi apenas referida por 6 alunos (menos de metade), tratando-se de uma turma

sedentária. Apenas 1 aluno respondeu que não gosta de Educação Física, utilizando o cansaço como justificção. Os três desportos mais referidos pelos alunos como os seus favoritos, por ordem decrescente, foram: Futebol(8), Basquetebol(7) e Ginástica(5). Quanto às matérias em que sentem mais dificuldades, o Voleibol foi mencionado por 4 alunos e o Basquetebol por 3 alunos, sendo as mais referidas. Acerca das matérias em que se sentem mais preparados, o Futebol foi a mais mencionada, por 5 alunos. Foi também ainda o Futebol a matéria mais aludida, por 8 alunos, como a matéria que gostariam de abordar nas aulas de Educação Física, uma vez que esta não é parte integrante do currículo para este ano. Por último e não menos importante, todos os alunos mencionam, pelo menos, 8h de sono diárias e quanto às limitações, 2 alunos referiam apenas dificuldades visuais.

3. DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

O professor, não sendo apenas um mero transmissor de conhecimentos, é forçado a intervir nas restantes dimensões, além da transmissão de conhecimentos propriamente dita. Antes e durante todo o processo de ensino-aprendizagem, deve conhecer o Programa Nacional de Educação Física (PNEF), assim como todos os decretos e normativos associados aos cargos que desempenha. Apenas assim lhe é possível colocar em prática, da forma mais correta, a sua intervenção pedagógica.

De forma a conceber mais objetividade à sua intervenção, o professor deve também, previamente à mesma, realizar uma breve investigação do contexto em que se insere, incluindo caracterização da escola, da turma e especificamente de cada aluno.

Após estas etapas, o professor deve ter o propósito de atuar sob as decisões metodológicas e didáticas mais favoráveis aos dados por si recolhidos e, assim, apresentar uma estruturação do processo de ensino-aprendizagem tendo por base três etapas: planeamento do ensino, condução da aprendizagem (realização) e avaliação. O planeamento pressupõe o traçar de objetivos e estabelecer de estratégias para os alcançar, a realização é a colocação em prática das estratégias definidas e a avaliação é reguladora da qualidade da adequação das estratégias medindo o sucesso alcançado através da verificação se os objetivos traçados foram atingidos ou não.

3.1. PLANEAMENTO

Segundo Garganta (1991) planejar ou planificar, significa descrever e organizar antecipadamente os objetivos a atingir, os meios e os métodos a aplicar. Ainda segundo Clark (1983), como referido em Piéron (1999), o planeamento é um processo psicológico mental onde uma pessoa visualiza o futuro, mais concretamente, o planeamento é um marco para guiar uma ação futura. Concordando, vê-se Alves (1991) afirmar que planejar é antecipar o futuro. Pressupõe-se então que o professor deve refletir e adequar permanentemente o percurso a seguir, para que seja possível alcançar os objetivos propostos.

O planeamento deve ser elaborado a longo, médio e curto prazo, correspondendo, respetivamente, o plano anual, as unidades didáticas e o plano de aula.

Dada a existência constante de fatores extrínsecos que possam influenciar o normal decorrer do que foi planeado, os documentos produzidos devem apresentar-se passíveis de ser alterados consoante o surgimento de uma necessidade justificável.

3.1.1. Plano Anual

Segundo Bento (2003), o Plano Anual é um plano de perspetiva global que procura situar e concretizar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas. Desta forma, por ser elaborado no início e tendo em vista a totalidade do ano letivo, terá inevitavelmente que ser passível de alterações de modo a poder corresponder às particularidades de cada aluno e imprevistos que surjam durante todo o processo pedagógico.

Para a elaboração de um documento de carácter orientador do processo ensino-aprendizagem concordante com o contexto em que o professor se insere, conjectura-se o conhecimento de um conjunto de aspetos que proporcionem a sua correta aplicação.

Em reuniões com o Núcleo de Estágio e com o Professor Orientador, foram atribuídas as turmas a cada um dos estagiários, tendo cada um tomado conhecimento da turma que lhe foi confiada, das matérias a lecionar, da distribuição dos vários momentos de avaliação, dos objetivos que se pretendiam atingir em cada matéria, da carga horária anual disponibilizada, da distribuição das Unidades Didáticas (UD's) pelos três períodos e do plano de atividades. Foi ainda realizado um levantamento e verificação dos recursos espaciais e materiais disponíveis.

Uma vez que são vários os pontos em comum, ficou decidido que a estrutura e organização do Plano Anual seriam comuns a todos os estagiários, devendo cada um individualizá-lo apenas de acordo com os objetivos traçados e matérias a abordar.

Segundo Taba (1974), a primeira fase para a elaboração de um currículo consiste na identificação de necessidades educacionais, e só posteriormente se definem os objetivos e se estabelecem as grandes etapas do ano letivo. Dado que não nos foi dada qualquer informação sobre o nível de proficiência dos alunos em cada matéria, definimos que realizaríamos a avaliação diagnóstica de todas UD's no início do 1º período. Acrescentando a ideia de Bento (1986), que afirma que um aspeto fundamental para o êxito na condução de todo o processo de ensino assenta no fato de que o professor deverá ser conhecedor dos pressupostos relacionados com os alunos, entre os quais os fatores psíquicos, físicos, sociais, económicos e hábitos cotidianos, o Núcleo de Estágio elaborou ainda um questionário de caracterização da turma que eu passei numa das primeiras aulas e analisei posteriormente, para conhecer os meus alunos.

Estando o conjunto de matérias a lecionar definido pelo Grupo Disciplinar da Escola, em função do ano de escolaridade, com o propósito de proporcionar uma equidade de experiência de currículo a todos os alunos, a distribuição das UD's para o 7º ano é a seguinte: 1º período – basquetebol e atletismo (corrida de velocidade e salto em comprimento); 2º período – voleibol, ginástica de solo e atletismo (lançamento do peso); 3º período – ginástica de aparelhos e andebol.

Por último, o Plano anual contém também as formas e momentos de avaliação estabelecidos, e os critérios definidos para a disciplina pelo Grupo Disciplinar de Educação Física (EF), assim como as estratégias de ensino estabelecidas por cada um.

Tendo em conta que nunca se encontram mais de duas turmas a ter a disciplina de EF e que é dada a prioridade aos alunos estagiários de escolherem o local de aula, não se elaborou qualquer *roulement*.

3.1.2. Unidades Didáticas

Segundo Bento (2003), as UD's são partes fundamentais do programa de uma disciplina, na medida que apresentam quer aos professores quer aos alunos, etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem. Na sequência do Plano Anual surgem as UD's com uma planificação a médio prazo,

constituindo um documento orientador de toda a prática pedagógica direcionada à individualidade de cada matéria.

Continuando na linha de pensamento de Bento (2003), a construção de uma UD evita que as grandes decisões acerca do planeamento sejam tomadas imediatamente antes de uma aula. Assim, o planeamento de uma UD não se pode basear apenas na distribuição de conteúdos pelas várias aulas a si associadas mas deve dirigir-se para o desenvolvimento dos vários domínios do aluno (psicomotor, cognitivo e socio afetivo), através de uma definição prévia de objetivos a alcançar assim como de estratégias a utilizar, adequadas às caraterísticas individuais dos alunos assim como ao conjunto da turma.

As UD's foram elaboradas previamente à introdução de cada matéria. Assim sendo, anteriormente ao início de cada período, foram elaboradas as UD's respeitantes às matérias do período correspondente. Relativamente à estruturação dos documentos, cada UD é constituída por história e caracterização da modalidade, principais regras e regulamentos, terminologia específica, componentes críticas e erros mais comuns, elementos técnico-táticos, bateria de exercícios, progressões pedagógicas e regras de segurança. A definição de objetivos gerais e específicos, competências a atingir, critérios de êxito, extensão e sequência de conteúdos, estratégias específicas de ensino, funções didáticas, estilos de ensino e sistema de avaliação são ainda elementos constituintes das UD's e caracterizam-se como fulcrais dado que orientam a prática pedagógica adaptando-a ao contexto. Todos estes últimos elementos têm em conta o sugerido pelo PNEF, que o Núcleo de Estágio articulou ainda com o modelo de lecionação do Grupo Disciplinar de Educação Física da Escola.

Uma vez que, como já referido, a Avaliação Diagnóstica de cada UD foi realizada no 1º período, a elaboração de cada documento partia da análise aos dados recolhidos relativamente ao desempenho motor de cada aluno em cada matéria. Seguidamente selecionei as habilidades motoras a lecionar e as respetivas progressões, baseadas nas maiores fragilidades encontradas. Após estas etapas procedi à elaboração da extensão e sequência de conteúdos, tendo em vista uma abordagem lógica e progressiva que permitisse a máxima facilidade de acompanhamento pelos alunos.

Igualmente ao Plano Anual, toda esta planificação era passível de todas as alterações que se demonstrassem necessárias e plausíveis. Contudo, ao longo de todo o processo pedagógico, as escassas alterações verificadas, deveram-se apenas ao reajuste de tempo destinado a cada conteúdo e nunca diretamente ao conteúdo propriamente dito.

Segundo Freire (1996), a reflexão da prática é um momento fundamental na formação permanente dos professores. Desta forma, após a concretização da avaliação sumativa de cada UD, realizei um balanço que corresponde a uma reflexão crítica sobre a planificação e a realização da mesma, considerando os objetivos e as estratégias definidos, a extensão e sequência de conteúdos elaborada e as decisões de ajustamento tomadas. Esta ação foi importante na medida que me ajudou a reconhecer os aspetos relacionados com a minha lecionação, ou seja, verificar se os objetivos propostos foram atingidos e consequentemente se as estratégias foram adequadas, permitindo assim a definição de novas/outras estratégias para uma melhor prestação.

A elaboração das UD's foi relevante uma vez que não era detentora de alguns conhecimentos de todas as matérias. Assim, foi-me possível clarificar dúvidas, dominando melhor os conteúdos e sentindo-me mais segura na lecionação das aulas.

3.1.3. Planos de Aula

De acordo com Bento (2003), sem se elaborar e ter em atenção o plano anual, a unidade didática, e sem se fazer uma análise do ensino anterior, não se pode planear e elaborar uma boa aula. Sendo o Plano de Aula a última fase do planeamento, este deve ser elaborado de forma a contribuir para que o processo de ensino-aprendizagem decorra de uma forma eficiente e que seja bem sucedido. E sendo a aula a unidade básica da intervenção pedagógica, o seu plano, Segundo Freitas (2012), institui um planeamento a curto prazo fundamental para o desenrolar de uma aula.

O conteúdo básico para o Plano de Aula foi definido em reunião de Núcleo de Estágio sob consentimento do Professor Orientador, cabendo a cada estagiário personalizá-lo. Ficou decidido que deveria conter no cabeçalho:

identificação do ano e turma, período letivo, data, hora, duração, número e espaço da aula, a Unidade Didática, o respetivo número e função didática, número de alunos previstos, recursos materiais, objetivos da aula e um espaço para registo de observações; a estruturação da aula propriamente dita foi dividida em três partes: inicial, fundamental e final; de cada uma delas fazem parte o tempo parcial e o tempo total, os objetivos específicos/conteúdos, descrição/organização e as componentes críticas de cada uma das tarefas. No final existe um espaço destinado à justificação do Plano de Aula e outro, para posterior preenchimento, à reflexão crítica da aula concretizada. A justificação tinha em vista a fundamentação das opções tomadas no planeamento de cada aula, e a reflexão crítica procurava uma análise sobre os pontos fortes e os fracassos ocorridos, verificando se as opções tomadas teriam sido as mais corretas ou se, pelo contrário deveria ter adotado outras assim como deveria adotar outras no futuro.

Pensando um pouco sobre cada uma das partes do Plano de Aula, a parte inicial deve, segundo Bento (2003), despertar a disponibilidade dos alunos para a aprendizagem e exercitação, de os preparar psicologicamente para assumirem as tarefas da aula e de adaptar funcionalmente o seu organismo às cargas seguintes. Iniciei sempre as aulas com uma breve explicação daquilo que seria realizado durante o decorrer da mesma, contextualizando-a com aquilo que foi lecionado nas aulas anteriores da UD em causa; no aquecimento procurei sempre realizá-lo tendo em conta o objetivo principal da aula, através de uma mobilização articular, dando mais atenção às articulações que seriam mais solicitadas, e de um jogo lúdico direcionado para a matéria a ser abordada. A estrutura da parte fundamental, onde são introduzidos, exercitados ou consolidados os conteúdos da aula, variou consoante os objetivos a alcançar ou as UD a lecionar; nas UD's de Ginástica predominou o trabalho por estações dada a existência de um maior cuidado com a preparação de progressões pedagógicas, devendo estas ser específicas às necessidades de cada aluno, tendo em vista o auxílio dos alunos com mais dificuldades; nas restantes UD's, predominavam os exercícios critério tendo em vista a aquisição dos gestos técnicos específicos da modalidade para posterior aplicação em situação de jogo, e a situação de jogo propriamente dita. A parte final destinava-a a um retorno do organismo à calma baseado em exercícios de alongamentos, a uma

revisão dos conteúdos lecionados através do questionamento, tendo em vista a avaliação cognitiva dos alunos e, por fim, a um balanço da aula e prestação de informações relativas à aula seguinte.

3.2. REALIZAÇÃO

Esta é a fase em que nós, estagiários, somos colocados à prova. A fase em que transitamos da teoria para a prática, tal como afirma Piéron (1999), Estágio de Ensino no meio escolar é o verdadeiro momento de convergência, por vezes de confrontação, entre a formação teórica e o mundo real do ensino.

Após todo o trabalho necessário de recolha e cruzamento de informação, tendo em vista o planeamento mais objetivo possível chega a altura da realização pedagógica, na qual começa desde o primeiro instante a ser analisada e avaliada a qualidade da nossa prática.

Segundo Meirieu (1997), é preciso assumir a nossa autoridade, pois ela é consubstancial à relação educativa. Foi decisão minha, desde a primeira aula, ou seja, desde o primeiro contato com a turma, adotar uma postura autoritária, assumindo o meu papel, no entanto, com um caráter flexível, se o comportamento dos alunos assim o merecesse, como foi o caso. Segundo Thorndike (1920), depois de criada uma primeira impressão global sobre uma pessoa, temos a tendência para captar as características que vão confirmar essa mesma impressão. Então, foi minha intenção criar uma primeira impressão baseada na liderança.

Tal como na fase anterior, a do planeamento, nesta fase da realização mantive uma postura reflexiva sobre todo o meu desempenho, assim como de partilha e aquisição de novos conhecimentos, tanto junto dos alunos como dos meus colegas e ainda do Professor Orientador.

Segue-se a descrição e análise das quatro dimensões do processo ensino-aprendizagem por mim planeado: instrução, gestão, clima e disciplina.

3.2.1. Instrução

Segundo Siedentop (1998), os professores de Educação Física dedicam entre 10 a 50% do tempo de aula a tarefas de instrução. Desta forma, esta dimensão assume uma importância relevante. Inclui a preleção, o questionamento, o *feedback* e a demonstração.

Desde início as minhas maiores fragilidades apontaram para esta dimensão, portanto, para as conseguir sucumbir ao máximo, vi-me obrigada a adotar as melhores estratégias, que foram ao encontro das apresentadas por Piéron (1996): minimizar o tempo na apresentação das atividades/exercícios, aumento da frequência de *feedbacks*, aumento das interações positivas e redução das interações negativas.

As preleções fizeram essencialmente parte do início e final das aulas. Nas primeiras aulas das UD's, no início procurava realçar as regras básicas mais pertinentes de segurança e/ou higiene, posteriormente, as preleções baseavam-se na contextualização da aula relativamente às aulas anteriores da mesma UD e na apresentação dos seus objetivos. De forma a otimizar o tempo, este momento era acompanhado de uma mobilização articular com atenção especial às articulações que seriam mais solicitadas durante a parte fundamental da aula. Os alunos estavam dispostos em meia-lua de frente para quem comandava o aquecimento que, numa fase inicial era eu mas, relativamente a meio do 2º período passou a ser um aluno diferente por aula, sempre colocados de forma estratégica, para evitar ao máximo os focos possíveis de distração pois segundo Piéron (1996), quando há transmissão de informação é fundamental que exista atenção da parte de quem recebe a mensagem, sendo que num espaço desportivo existem múltiplas distrações e, conseguir a atenção do aluno torna-se, ao mesmo tempo, necessário e complicado. Na parte final, assumia o mesmo posicionamento estratégico da parte inicial e neste momento realizava um balanço da matéria abordada, assim como uma revisão de conteúdos anteriores, e fornecia informações para a aula seguinte. Era neste momento também que acontecia a avaliação cognitiva dos alunos através do questionamento. Ainda à semelhança da parte inicial, este momento era acompanhado de alongamentos tendo em vista o retorno à calma do organismo dos alunos.

Na parte fundamental da aula, a apresentação dos conteúdos/exercícios era, na esmagadora maioria das vezes, apresentada através da demonstração. Dado que na turma existiam alunos capazes de executar os movimentos globais que eu pretendia, decidi recorrer frequentemente aos mesmos para efetuarem as demonstrações sendo estas sempre acompanhadas por um reforço das componentes críticas. Segundo as necessidades por mim verificadas, como por

exemplo, a existência de erros nas execuções, podia também ocorrer a técnica da demonstração, durante a tarefa.

Segundo Costa (1995), o *feedback* é um conjunto de intervenções verbais e não-verbais emitidas pelo professor reagindo à prestação motora dos alunos com o objetivo de avaliar, descrever e/ou corrigir a prestação, assim como de os interrogar sobre o que fizeram e como fizeram. O fornecimento de *feedback* foi a minha maior fragilidade. Desta forma, tentei sempre melhorar relativamente a este ponto procurando aumentar a frequência, variar a direção e fechar os ciclos pois, muitas vezes, esquecia-me de verificar se a minha mensagem tinha sido eficaz.

Os meus *feedback's* eram pertinentes mas maioritariamente individuais levando apenas à correção individual quando poderia ser mais eficaz, corrigindo o mesmo erro de vários alunos ao mesmo tempo através do *feedback* coletivo. Outro ponto mais fraco residia na deteção do erro e na pertinência da intervenção nas modalidades coletivas, em situação de jogo. A estratégia que encontrei para melhorar este detalhe foi preparar-me ainda melhor relativamente ao conhecimento das matérias pois apercebi-me que ajudaria na deteção do erro e assim aumentaria não só a quantidade como a qualidade do *feedback*. Deste modo conferia-me uma maior confiança relativamente à pertinência para o fornecimento de *feedback*.

O *feedback* positivo foi também uma grande aposta minha, gabando o desempenho dos alunos, tendo em vista um clima ainda mais positivo nas aulas e uma motivação extra para a turma, que melhorou bastante ao longo do ano letivo.

3.2.2. Gestão

Segundo Siedentop (1983), a gestão eficaz de uma aula consiste num conjunto de comportamentos do professor que produzam elevados índices de envolvimento dos alunos nas tarefas da aula através de um uso eficaz do tempo de aula. Pressupõe-se então que o professor desenvolva estratégias capazes de gerir os comportamentos dos alunos da melhor forma, reduzindo os comportamentos fora da tarefa, as situações de aprendizagem, adotando as mais pertinentes consoante as necessidades da turma, e ainda proporcionar um clima positivo.

Desde o início do ano letivo procurei criar rotinas com a minha turma relativamente ao desencadear das aulas, tendo como principal objetivo a maximização do tempo de prática. Então, na sua chegada ao local de aula e ao apito final, os alunos formavam uma meia-lua de frente para mim para prestarem atenção às informações iniciais e finais. No decorrer da aula, respeitavam as minhas indicações e sinaléticas de reunião e organização. No início do ano letivo foram estipuladas as regras básicas e comuns a todas as UD's, assim como no início de cada UD eram referidas as regras específicas de segurança e/ou higiene que, quando não cumpridas, eram devidamente punidos, sem exceção relativamente às regras específicas de segurança. Os atrasos injustificados na chegada ao local de aula também eram penalizados. Relativamente ao que toca apenas ao meu desempenho, na preparação das aulas já teria sido feito um levantamento no início do ano de todo o material disponível e, como já referido, não haveria qualquer conflito com o espaço de aula dada a nossa facilidade de escolha. Desta forma, a presença na escola meia hora antes da aula era suficiente para a preparação do material e da montagem do mesmo, tanto quanto possível desde início, minimizando o tempo despendido nesta tarefa durante a aula. Salvo as aulas de 90' das UD's de Ginástica, a arrumação do material também era feita por mim. Ainda uma colocação correta, mantendo todos os alunos no meu campo de visão, e a criação prévia de grupos de trabalho a respeitar durante toda a aula, também foram sempre estratégias que tive o cuidado de respeitar evitando o desperdício desnecessário de tempo de prática.

A concretização destas estratégias resultou num maior tempo de empenhamento motor dos alunos e, assim, numa mais eficaz aprendizagem.

3.2.3. Clima/Disciplina

Segundo Freitas (2012), a promoção de um clima de disciplina é fulcral para um meio favorável ao processo de aprendizagem. Supõe-se que as dimensões clima e disciplina se encontram profundamente relacionadas. E, de acordo com Siedentop (1998), a disciplina em contexto de sala de aula é importante porque os alunos aprendem melhor numa turma disciplinada. Não há dúvida que um sistema de organização eficaz e boas estratégias disciplinares criam uma atmosfera na qual é mais fácil aprender.

Tentei sempre criar um clima de sintonia entre mim e os meus alunos para que pudesse obter bons resultados na exigência de comportamentos apropriados. Piéron (1992), enquadra o comportamento dos alunos em duas categorias: comportamentos apropriados (o que é expectável de realizar por parte dos alunos) e inapropriados (violação das regras do funcionamento das aulas).

Desta forma, desde a primeira aula, tentei desenvolver um clima de respeito perante a minha pessoa, procurando sempre proporcionar o ambiente mais favorável à aprendizagem dos meus alunos através de interações positivas da minha parte relativamente ao bom desempenho da turma nas tarefas e à existência de comportamentos apropriados, assim como de advertências para os comportamentos inapropriados. Foi também preocupação minha manter presentes, fazendo-se cumprir, as regras estipuladas, tanto as básicas como as específicas.

Penso poder afirmar que a turma sempre se manteve dentro do meu controlo, respeitando todas as minhas indicações para as tarefas e não existindo nenhum aspeto de maior relevância a apontar direccionado a indisciplina ou a um menos bom clima de aula.

3.2.4. Decisões de Ajustamento

Segundo Freitas (2012), as decisões de ajustamento são, provavelmente, a dimensão de intervenção pedagógica mais exigente para o docente, pois o professor tem de possuir a capacidade de improvisar mediante as condições irregulares observadas na aula ou dificuldades apresentadas pelos alunos.

Como já referido anteriormente, o planeamento das UD's foi baseado, em relevante percentagem, na avaliação diagnóstica que teve lugar, para todas as UD's, nas primeiras aulas do 1º período. Então, importa voltar a frisar que foi uma tarefa difícil, dado que, no referido momento, me encontrava em fase transitória da teoria para a prática e que não conhecia bem os alunos. Por estas razões se defende ainda que todos os documentos relativos ao planeamento devem recusar um carácter rígido, sendo passíveis de alterações durante a sua aplicação.

Tudo isto para concluir que todas as minhas decisões de ajustamento se fixaram apenas a reajustes nas progressões pedagógicas planeadas assim

como dos grupos de alunos destinados às mesmas, e nos grupos pré-definidos para as aulas, devido à falta de alunos sem aviso prévio.

3.3. AVALIAÇÃO

Segundo Ribeiro & Ribeiro (1989), a função de avaliar corresponde a uma análise cuidada das aprendizagens conseguidas face às aprendizagens planeadas, o que se vai traduzir numa descrição que informa professores e alunos sobre os objetivos atingidos e aqueles onde se levantaram dificuldades. Entende-se então que a avaliação permite-nos regular as atividades dos alunos, informando-nos a nós e permitindo-nos informá-los a eles sobre o seu desempenho. Também nos possibilita ajustar procedimentos, estratégias e situações de aprendizagem sempre que necessário, adaptando o processo de ensino-aprendizagem às suas necessidades.

Bloom *et al* (1979) e Ketele (1993) relacionam a avaliação com a verificação de objetivos educacionais que, em função da sua finalidade da avaliação consideram três tipos de avaliação: uma preparação inicial para a aprendizagem, uma verificação da existência de dificuldades por parte do aluno durante a aprendizagem e o controlo sobre se os alunos atingiram os objetivos fixados previamente. Concordando com os autores, durante o processo avaliativo dos meus alunos, elaborei reflexões sobre Avaliação Diagnóstica (na primeira aula de cada UD), Avaliação Formativa (entre a primeira e a última aula de cada UD) e Avaliação Sumativa (na última aula de cada UD). Dado que o sistema de avaliação também previa o envolvimento do aluno no processo, na última aula de cada período, os alunos preenchiam uma ficha de Auto-Avaliação.

De acordo com Bento (1998), a avaliação em Educação Física desenvolve-se em três domínios: cognitivo, socio afetivo e psicomotor. Foi este o modelo de avaliação utilizado pelo Grupo Disciplinar de Educação Física, ainda que com outros termos, respetivamente: conhecimentos, atitudes e capacidades. O primeiro refere-se à aquisição e aplicação de conhecimentos teóricos sendo avaliado através de testes escritos, elaboração de relatórios de aula ou trabalhos de pesquisa, o segundo teve em conta o comportamento, a responsabilidade, o

empenho e a autonomia dos alunos, e o último foi avaliado em função do desempenho motor individual.

3.3.1. Diagnóstica

Tal como o indicado no PNEF “o objeto da primeira etapa de trabalho com a turma, no começo do ano letivo, é a avaliação inicial, cujo propósito fundamental consiste em determinar as aptidões e dificuldades dos alunos nas diferentes matérias do respetivo ano de curso”, realizámos a Avaliação Diagnóstica de todas as UD's no início do ano letivo. Foi o documento acima referido que, em reunião de Núcleo de Estágio, tivemos por base na definição dos objetivos fundamentais e estipulação dos conteúdos e respetivos critérios de êxito, tendo em vista a concretização desta função pedagógica que é a Avaliação Diagnóstica. Desta reunião ainda resultaram as fichas de registo para as várias UD's e a definição de que o seu preenchimento resultaria da observação direta do desempenho dos alunos em situação analítica e/ou em situação de jogo, dependendo de cada UD em causa. Posteriormente seria feita uma análise para fundamentar a elaboração da extensão e sequência de conteúdos da respetiva UD.

Ainda, além da avaliação das diferentes Unidades Didáticas, o Núcleo de Estágio de Educação Física tomou como pertinente avaliar a aptidão física dos alunos. Como tal, foi utilizada a bateria de testes do *FITNESSGRAM*® a fim de perceber a Zona Saudável da Aptidão Física onde estes se encontravam. A recolha de dados foi realizada no final das avaliações das UD's e incluiu as avaliações do Índice de Massa Corporal (IMC), resistência aeróbia através do teste do vaivém, força e resistência abdominal e o teste de flexibilidade senta e alcança.

3.3.2. Formativa

De acordo com Bloom (1993), citado em Dias & Rosado (2003), o objetivo da avaliação formativa não é atribuir notas ou certificados aos alunos, mas, sim,

ajudar o professor, os alunos e outros intervenientes, a regularem o processo de ensino.

Ao longo das UD's, procedi a uma Avaliação Formativa de carácter qualitativo e informal, recusando qualquer tipo de classificação. Efetuei registos acerca do desempenho dos alunos, dos seus sucessos, progressos e dificuldades, tendo em vista a verificação de necessidade de algum tipo de reajuste ou adequação. Registei também informações sobre comportamentos, assiduidade e pontualidade, assim como do desempenho cognitivo através do questionamento realizado na parte final de todas as aulas.

3.3.3. Sumativa

A Avaliação Sumativa concretizou-se da mesma forma que a Avaliação Diagnóstica: num momento formal, por observação direta, com o registo do desempenho dos alunos, em grelhas previamente elaboradas pelo Núcleo de Estágio. As diferenças recaem sobre esta ter acontecido na última aula de cada UD e ter um carácter classificativo. Pois, segundo Bloom *et al* (1979), esta avaliação permite aferir os resultados da aprendizagem, essencialmente através da classificação e certificação de um objetivo alcançado. Ainda o Despacho Normativo n.º 6/2010, de 19 de fevereiro refere que a Avaliação Sumativa consiste na formulação de um juízo globalizante sobre o desenvolvimento das aprendizagens do aluno e das competências definidas para cada disciplina e área curricular. Assim, aconteceu num contexto de elevada responsabilidade da minha parte, que não deixei transparecer aos alunos, proporcionando-lhes um ambiente descontraído, semelhante a uma aula de consolidação, evitando que estes assumissem qualquer fator de ansiedade e/ou nervosismo.

Ainda, no final de cada UD, foi realizado um balanço crítico contendo uma análise de toda a UD, incluindo o processo da Avaliação Sumativa assim como uma reflexão crítica do mesmo sobre a ação pedagógica do professor e do nível de sucesso alcançado, ou seja, dos objetivos atingidos pela turma.

II. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

O segundo capítulo deste relatório diz respeito a uma reflexão individual de todo o trabalho desenvolvido pois, segundo Bento (2003), sem um trabalho de reflexão suficientemente aprofundado não são possíveis a avaliação dos alunos e a atividade pedagógica do professor.

1. APRENDIZAGENS/CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS

Para a concretização deste Estágio Pedagógico, ser-me-ia possível aplicar os conhecimentos adquiridos durante a minha formação até ao seu início. Ora, com base nesta aplicação de conhecimentos, ao longo do ano letivo, procurei sempre aperfeiçoar e adquirir ainda mais competências através de todas as vivências inerentes ao Estágio.

Desta forma, faz sentido apresentar os conhecimentos adquiridos partindo das três etapas que basearam o processo de ensino-aprendizagem: planeamento, realização e avaliação. Estando condicionadas umas pelas outras e relacionadas umas com as outras, é importante referir que estas etapas não se podem dissociar por estas razões.

O planeamento deve ser elaborado a longo, médio e curto prazo, correspondendo, respetivamente, o plano anual, as unidades didáticas e os planos de aula. Seguindo a ordem natural, o ponto de partida do planeamento foi protagonizado pela elaboração do plano a longo prazo, ou seja, do plano anual. Neste momento foi-me proporcionado adquirir todos os conhecimentos necessários que permitissem a exequibilidade de qualquer planeamento deste carácter, sendo eles: contexto histórico da escola agregado à caracterização do meio, calendário escolar, definição das finalidades da EF, recursos disponíveis, caracterização da turma, análise dos programas e decisões conceptuais e metodológicas, definição e análise detalhada dos processos de avaliação, bem como os critérios de êxito, estratégias de ensino e o Plano de Atividades do Grupo Disciplinar de Educação Física. A aquisição deste conjunto de conhecimentos também me permitiu orientar o processo ensino-aprendizagem. No que respeita ao planeamento a médio prazo, ou seja, à elaboração das UD's, tenho como mais importante salientar o aprofundamento numas e a aquisição

noutras, de conhecimentos nas várias matérias abordadas, permitindo-me uma mais fácil estruturação e organização, e consequente, aplicação. Ainda nesta etapa, a elaboração de planos de aula (curto prazo) permitiu-me, essencialmente, aperfeiçoar a identificação das fragilidades/necessidades dos alunos e adequar os objetivos a atingir de modo a colmatá-las, assim como moldar a organização e estruturação das aulas, indo ao encontro dos objetivos propostos.

Para a segunda etapa, a realização, é preciso lembrar que esta pode ser analisada nas dimensões instrução, gestão e clima/disciplina. A instrução inclui a preleção, o questionamento, o *feedback* e a demonstração. Era nesta etapa que residia a minha maior fragilidade que se prendia no fornecimento de *feedback's*, mais concretamente na deteção do erro e pertinência de intervenção, e é então nesta etapa que reside agora o progresso mais significativo. Foi através das análises reflexivas das minhas aulas, em conjunto com os meus colegas e o orientador, que conseguimos detetar a origem das minhas fragilidades. Desta forma, tentei sempre melhorar relativamente a este ponto procurando preparar-me mais relativamente ao conhecimento das matérias pois ajudaria na deteção do erro e assim aumentaria não só a quantidade como a qualidade do *feedback*. O *feedback* positivo foi também uma grande aposta minha, gabando o desempenho dos alunos, tendo em vista um ambiente mais positivo nas aulas e uma motivação extra para a turma, que melhorou bastante ao longo do ano letivo. Relativamente à dimensão gestão, desde o início transmiti as regras básicas e procurei criar rotinas tendo como objetivo a maximização do tempo de prática. Tendo em vista o mesmo objetivo, por recomendação do professor orientador, também comecei a planear previamente os grupos para as aulas. Contudo, esta tarefa revelou-se, repetidas vezes, pouco eficaz dada a imprevisibilidade de presenças que a minha turma sempre apresentou, por vários motivos, desde ausências pontuais, a faltas de material e apresentação e levantamento de atestados médicos. Quanto às dimensões clima/disciplina, que eu não acho pertinente dissociar, desde a primeira aula, tentei desenvolver um clima de respeito perante a minha pessoa, procurando sempre proporcionar o ambiente mais favorável à aprendizagem dos meus alunos através de interações positivas da minha parte relativamente ao

bom desempenho da turma nas tarefas e à existência de comportamentos apropriados, assim como de advertências para os comportamentos inapropriados. Posso afirmar que a turma sempre se manteve dentro do meu controlo, respeitando todas as minhas indicações para as tarefas e não existindo nenhum aspeto de maior relevância a apontar direccionado a indisciplina ou a um menos bom clima de aula. Com isto, sinto-me capaz de acreditar que os meus alunos me tiveram como uma pessoa de estima e confiança, dadas as suas intervenções informais mas respeitosas, no final das aulas ou até mesmo nos intervalos quando se cruzavam comigo.

A avaliação, terceira e última etapa, foi fundamental no desenvolvimento de competências relativas à seleção dos mais adequados processos de ensino e estabelecimento de objetivos relativamente às necessidades da turma. Foi ainda importante na aquisição de capacidades de construção de instrumentos de avaliação.

Todas as aprendizagens mencionadas e descritas tiveram uma evolução positiva através de reflexões realizadas sobre os erros cometidos. Estas reflexões foram realizadas tanto individualmente como em conjunto com os meus colegas e o professor orientador. Todo o trabalho realizado em conjunto pelo núcleo de estágio foi fundamental uma vez que nos proporcionou momentos de partilha de saberes bastante pertinentes aos processos de ensino-aprendizagem que cada um de nós estava a conduzir.

2. ENSINO APRENDIZAGEM

2.1. COMPROMISSO COM AS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS

Segundo Siedentop (1998), se um professor não se preocupa nem tem por objetivo que os seus alunos aprendam, o seu papel é o de animador ou organizador de atividades desportivas bem pago.

Devemos encarar o aluno como o centro de todo o processo ensino-aprendizagem. Desta forma, considero que cumpro com o que me comprometi direccionado ao percurso dos meus alunos. Este compromisso passava claramente pelo seu sucesso académico. Ao longo das aulas promovi a vivência de experiências educativas que desenvolvessem aprendizagens nos diferentes domínios - psicomotor, cognitivo e socio afetivo – assim como a mobilização de

competências relativas aos mesmos, tendo sido sempre tomadas decisões pedagógicas tendo em vista as capacidades e necessidades dos alunos.

No entanto, considerando que estive diretamente envolvida no conjunto que é o processo ensino-aprendizagem dos meus alunos, significa que estive também ligada à sua formação integral. Segundo Estanqueiro (2010), a educação em valores é, em primeiro lugar, uma tarefa da família. É também uma tarefa da escola. Os valores fazem parte da alma da educação. Por isso, os bons professores não se preocupam apenas com os resultados académicos e as competências técnicas dos alunos. Investem na formação integral da pessoa. A instrução não basta. Posto isto, além das competências técnicas aliadas ao saber fazer, também dei grande peso de atenção à vivência de experiências que fortalecessem o saber ser e o saber estar.

2.2. INOVAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Considero importante aproveitar o Estágio Pedagógico para realizar as experiências que tenhamos em mente, por estarmos exatamente no momento de experimentação e aprendizagem. Além de que estamos sob uma prática pedagógica supervisionada, na qual temos a oportunidade de ouvir as opiniões dos colegas e do professor orientador que é já um professor com experiência e a pessoa mais capaz de nos orientar da forma mais correta.

No início do ano letivo, por acordo de todas as partes em reunião de Núcleo de Estágio, decidimos dar continuidade à inovação instaurada pelo Núcleo de Estágio que nos antecedeu e desta forma, aplicar a bateria de testes do *FITNESSGRAM*® com o objetivo de encontrar a Zona Saudável em que os alunos se encontravam. Tivemos em vista a avaliação da evolução dos alunos ao longo do ano letivo, então, realizámos a recolha de dados no final da Avaliação Diagnóstica e será realizada nova recolha no final do ano letivo para comparação. A recolha de dados direccionou-se ao Índice de Massa Corporal (relação entre peso e altura), à capacidade aeróbia (vaivém), à força média (abdominais) e à flexibilidade (senta e alcança).

A continuidade que demos a este processo revela-se importante na medida em que, caso esta continuidade prossiga, poderá ser criada uma base de dados tendo em vista a determinação da existência de progressão ao longo

dos anos, dos alunos que se encontram abaixo dos níveis médios assumidos pelo *FITNESSGRAM*[®], assim como a manutenção dos que já se encontram nesses níveis.

Na primeira reunião de conselho de turma, ficou estabelecido que um aluno da turma que se encontrava hospitalizado por tempo indeterminado, não seria prejudicado por esse motivo. Desta forma, cada professor seria responsável por lhe fazer chegar os conteúdos relativos à sua disciplina assim como a forma de avaliação, ficando os moldes ao critério de cada um. Então, para cada UD, elaborei uma ficha informativa com os aspetos mais importantes de reter, relativos a cada matéria, e o respetivo teste de avaliação. Esta dinâmica aconteceu ao longo de todo o ano, os documentos foram enviados por e-mail para o departamento responsável do hospital onde o aluno se encontrava, segundo uma ordem lógica: previamente a ficha informativa, seguidamente o teste de avaliação que me era reencaminhado já resolvido e, posteriormente, o teste corrigido com a respetiva resolução correta.

Outra inovação implementada na prática pedagógica foi a utilização do questionamento no final das aulas como forma de revisão de conteúdos e avaliação do domínio cognitivo dos alunos. Esta estratégia evitou a utilização de tempo para este fim isolado e, desta forma, permitiu uma maximização do tempo de prática.

Por último, o preenchimento de fichas de observação de aulas pelos alunos dispensados também foi uma estratégia inovadora. No início do ano, elaborámos uma ficha com questões relativas aos conteúdos e acontecimentos das aulas, tendo em vista a ocupação dos alunos que por algum motivo não poderiam realizar aula prática. Esta tarefa impunha a concentração dos alunos em todo o decorrer da aula pois exigia o relato da mesma para poderem responder de forma eficaz às questões contidas na ficha.

3. DIFICULDADES E NECESSIDADES DE FORMAÇÃO

3.1. DIFICULDADES SENTIDAS E SUA RESOLUÇÃO

Não fugindo à naturalidade de todos os percursos reais, a concretização deste Estágio não estaria livre da necessidade de enfrentar desafios. Várias foram as dificuldades registadas, algumas delas já descritas anteriormente.

A primeira surgiu imediatamente no início do estágio dada a quantidade de documentos que tínhamos que produzir para a primeira etapa do processo ensino-aprendizagem, o planeamento, essencialmente a médio e longo prazo. Isto porque, além da quantidade de documentos, inerentes à sua elaboração, estavam inúmeros requisitos, nomeadamente, reconhecimento da escola e seus recursos. No entanto, como forma de superar esta primeira dificuldade, em conjunto com os colegas do núcleo de estágio, dividimos tarefas e posteriormente reunimos toda a informação recolhida. Tudo isto baseado numa estruturação e organização das tarefas associadas a um estabelecimento de prioridades. Ainda no planeamento, agora a curto prazo, numa fase inicial senti dificuldades relativamente à descrição dos objetivos específicos e componentes críticas para cada tarefa. Esta dificuldade foi ultrapassada com as indicações do professor orientador.

Passando para a realização, a principal dificuldade que senti foi na transmissão de *feedback's*. Esta dificuldade assim como a sua forma de resolução estão já descritas no ponto 1. deste capítulo.

Na avaliação, a principal dificuldade sentida situa-se na avaliação diagnóstica pois a inexperiência era parte de mim. Considero assim que tanto o registo como o estabelecimento de critérios de avaliação estão bastante aquém do que estariam se fossem concretizados após esta experiência do estágio. Ou seja, esta dificuldade está a ser ultrapassada com o ganho de experiência.

Ao longo de todo o ano, outras dificuldades pontuais apareceram, contudo, sempre foram devidamente ultrapassadas contando com o apoio dos meus colegas e do professor orientador.

3.2. IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTÍNUA

Segundo Correia (1985), a formação profissional dos professores não pode ser entendida exclusivamente como a formação conducente à aquisição de habilitação profissional, mas sim como formação permanente cuja primeira fase é a formação prévia ao serviço.

Como já referido, este estágio permitiu-me vivenciar experiências enriquecedoras aos mais variados níveis. Contudo, não poderei nunca assumir-me como detentora de todos os conhecimentos necessários à prática docente. Uma das aprendizagens que tive foi que todos os dias conhecemos algo novo,

que qualquer dia é propício ao aparecimento de uma ou mais dificuldades. Assim sendo, nós, professores, precisamos de nos manter atualizados e preparados para superar qualquer dificuldade sempre em prol de uma mais eficaz prática pedagógica.

Ao longo do estágio foi constantemente necessária a elaboração de documentos, ou seja, necessária pesquisa bibliográfica para colmatar dúvidas.

Concluindo, um professor deve ver a formação contínua como uma preocupação constante tendo em vista uma capacidade de resposta à evolução educativa nos diversos níveis: sociais, culturais e, maioritariamente, científicos e tecnológicos.

4. ÉTICA PROFISSIONAL

Segundo Marins (2004), o professor é modelo para o aluno. A conduta do professor tem de ser condizente com o que ele prega, dentro e fora da escola. As palavras comovem, os exemplos arrastam.

Posso afirmar que mantive uma postura correta em termos ético-profissionais, ao longo de todo o estágio. Fui assídua, pontual e mostrei-me sempre disponível para desempenhar funções em qualquer atividade do Grupo Disciplinar de EF e não só. Cooperei positivamente no trabalho em equipa com os meus colegas de estágio, expondo os meus pontos de vista e respeitando os deles, assim como em relação ao professor orientador. Procurei informação de apoio sempre que necessário. Mantive uma relação favorável ao bom ambiente com toda a comunidade educativa. À minha turma, demonstrei sempre total disponibilidade para qualquer assunto.

Considero então que fui um bom exemplo, ou seja, levei a cabo os meus compromissos.

5. QUESTÕES DILEMÁTICAS

Ao longo do ano letivo, vários foram os dilemas que surgiram. Nada que que não fosse já expectável, por isso, mantive-me sempre atenta.

O primeiro surgiu prontamente no início do ano, para o planeamento a médio prazo, pela necessidade de aplicação do PNEF. Instalando-se o dilema mais concretamente na exequibilidade e adequação deste Programa à realidade da turma. Segundo Angula (1988), o professor é um agente ativo e dinâmico que

está inteiramente relacionado com o desenvolvimento curricular do aluno. Deve estar atento às exigências de situações educativas específicas a fim de, se necessário, adaptar ou moldar os materiais curriculares. Desta forma, a especificidade de cada turma pode levar a que os objetivos contidos no Programa direcionados a um ano de escolaridade não sejam os mais adequados, como foi o caso, após verificação dos resultados da Avaliação Diagnóstica em algumas UD's. Tornou-se então necessário adaptar os objetivos ao nível real dos alunos, como forma de garantir uma progressão lógica e o sucesso dos mesmos. No entanto, o estabelecimento destes novos objetivos teve sempre em atenção uma linha orientadora para o que pretendia o PNEF.

A segunda questão dilemática que me surgiu aconteceu também nas primeiras aulas e direciona-se à postura amorfa dos alunos perante a prática das tarefas propostas. Apercebi-me estar perante uma turma nada competitiva e com pouca ambição de sucesso perante a concretização dos exercícios. A sua solução passou pelo incremento de objetivos específicos a cada exercício/tarefa passando por tarefas de competição, e ainda de exercícios de competição propriamente ditos.

Por último, outro dilema surgiu durante a abordagem da matéria de lançamento do peso da UD de atletismo. A inconveniência surgiu através do impedimento da lecionação das aulas no espaço exterior, específico para o fim, devido às condições climáticas, excetuando nas aulas das avaliações diagnóstica e final, que aconteceram nesse espaço. A avaliação diagnóstica aconteceu porque tinha em vista que as restantes aulas também aconteceriam e a avaliação sumativa aconteceu para permitir aos alunos o contato real com a matéria após a aprendizagem, uma vez que eu já possuía elementos suficientes para avaliar os alunos, através da avaliação formativa ao longo das aulas e da minha observação atenta na aula anterior que fora de consolidação, na qual foi abordada a técnica completa.

O balanço do aparecimento destes dilemas é considerado positivo em duas vertentes. A primeira deve-se simplesmente ao fato de terem sido solucionados de forma eficaz, e a outra é devido ao aumento do leque de aprendizagens que obtive na procura de informação em busca das soluções.

6. CONCLUSÕES REFERENTES À FORMAÇÃO INICIAL

A formação inicial deve ser encarada como apenas uma etapa do processo contínuo que é a formação da carreira docente.

Segundo Estanqueiro (2010), os bons professores sabem que a sua competência científica e pedagógica são um fator decisivo para a qualidade da educação nas escolas, investindo assim na formação contínua. Refletem, de forma crítica e sistemática, sobre as suas práticas. Partilham saberes e experiências. E mostram abertura à inovação e à mudança.

Ainda assim, sendo o ponto de partida para algo em constante construção, devem, desde início, apostar o máximo de abertura às aprendizagens que lhes são proporcionadas, não encarando a formação inicial como apenas uma formação para a aquisição de uma simples habilitação profissional.

6.1. IMPACTO DO ESTÁGIO NA REALIDADE DO CONTEXTO ESCOLAR

Tenho como bastante favorável a ambas as partes – escola e núcleo de estágio - a nossa presença durante este ano letivo. Permitiu-nos a nós iniciar o conhecimento da realidade que nos espera em breve e à comunidade escolar vivências inovadoras através do nosso desempenho.

Tivemos a oportunidade de organizar atividades envolvendo toda a comunidade escolar: Dia da Educação Física – *Photo Paper* e Dia do Agrupamento, enriquecendo a nossa formação e a formação da escola, sendo impossível dissociar as partes que obtiveram benefícios. A estas atividades estava agregado o acolhimento de alunos de outras escolas, proporcionando-lhes o conhecimento dos espaços da escola assim como momentos que combinaram atividade física com pura diversão. Também nos mostrámos sempre predispostos a colaborar em todas as atividades que nos fossem propostas, como por exemplo, o corta Corta-Mato nas várias fases em que a escola participou, Mega-Sprint, 3ª Corrida da Ascensão, entre outras.

Penso que, cada um de nós se dedicou bastante para deixar uma marca autêntica e positiva na escola que nos acolheu, recompensando esta oportunidade com profissionalismo e responsabilidade acima de qualquer outro valor moral.

6.2. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SUPERVISIONADAS

Segundo Alarcão e Tavares (1987), o processo de supervisão consiste num professor, em princípio mais experiente e mais formado, que orienta um outro professor ou candidato a professor, no seu desenvolvimento humano e profissional.

Considero proveitoso o processo da supervisão das práticas pedagógicas na formação inicial de um professor na medida em que permite uma grande ajuda na deteção de fragilidades e encaminhamento assertivo para a colmatagem das mesmas.

Através dos momentos reflexivos conjuntos, permite uma orientação ao professor estagiário em prol do desenvolvimento de uma, cada vez melhor, prática pedagógica.

O contributo dos professores orientadores da escola e da faculdade assim como o dos meus colegas estagiários, através das reflexões em conjunto no final de cada aula e das questões e hipóteses que deixavam em aberto tendo em vista uma reflexão individual posterior da minha parte, foram fulcrais para a aquisição de novos conhecimentos, novas técnicas/estratégias, novas formas de organização e/ou estruturação, etc. Desta forma, considero que houve, entre todos, uma aprendizagem mútua.

6.3. EXPERÊNCIA PESSOAL E PROFISSIONAL DURANTE O ESTÁGIO

Este foi um ano que me permitiu adquirir a noção real de situações subjacentes à profissão a que me propus seguir, ao ingressar neste mestrado.

Ser professor está muito mais além do que preparar e dar aulas. Aprendi que um professor tem que ser capaz de distinguir quando precisa de separar o ser profissional do ser emocional e de quando precisa de juntar um pouco de ambos. Os alunos não são máquinas às quais damos ordens em função do que pretendemos e nos respondem de forma automatizada também em função do que indicamos.

Vivi e experimentei as mais variadas emoções positivas, alegria, entusiasmo, motivação, assim como os sentimentos inversos. Todos eles

contribuíram para tornar este ano no culminar ideal para a minha formação, tanto profissional como pessoal, como já vinha sendo por mim esperado.

Durante este ano, por tudo o que vivi e aprendi, foi-me possível iniciar a construção do meu perfil de professora de Educação Física, ainda que no papel de estagiária. Sempre dentro das regras básicas da ética profissional, mantive relações próximas com os meus alunos, para poder perceber e corresponder às suas necessidades em todas as dimensões que me fossem acessíveis.

Dado o grande passo final na formação inicial, posso afirmar que aperfeiçoei bastante as técnicas de reflexão, crítica e autocrítica.

Acredito e desejo brevidade na minha integração numa comunidade educativa para poder continuar a aprender o que me ensinam e a ensinar o que aprendi e vou aprender daqui para a frente.

Agora, restam-me os sentimentos de dever cumprido e expectativa ao mais alto nível por mim sentida.

Aprendi muito, mas preciso de aprender mais para ensinar melhor, em ambos os níveis, pessoal e profissional.

III. APROFUNDAMENTO DO TEMA/PROBLEMA

1. TEMA

Relação entre a Capacidade Aeróbia e a Composição Corporal em alunos do 7º ano.

2. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

2.1. OBJETIVOS

2.1.1. Geral

Investigar a existência de relação entre a capacidade aeróbia e a composição corporal em alunos do 7º ano.

2.1.2. Específicos

Evidenciar a importância da aplicação dos testes de aptidão física, como ferramenta de avaliação nas aulas de Educação Física;

Avaliar a aptidão física dos alunos com base na sua capacidade aeróbia;

Avaliar a composição corporal dos alunos com base no seu Índice de Massa Corporal (IMC) e % de Massa Gorda (MG);

Alertar os alunos para a importância da composição corporal e do trabalho aeróbio para a prevenção de doenças variadas;

Colaborar com a Escola, compartilhando os dados obtidos tendo em vista a sua disponibilização aos futuros professores das turmas em questão, permitindo uma facilitação direcionada ao seu planejamento.

2.2. PERTINÊNCIA DO ESTUDO

Sendo a Educação Física responsável pelo desenvolvimento do indivíduo como um todo, o professor deve ser consciente do impacto que as suas decisões terão sobre os seus alunos. Desta forma, a sua intervenção deve promover a implementação de um estado global de saúde favorável às crianças que estão sob a sua tutela.

Segundo Costa (2001), elevados níveis de gordura corporal encontram-se correlacionados de modo elevado com hipertensão arterial, dislipidemias e doenças cardíacas, contribuindo largamente para o aumento da morbidade e

da mortalidade. Segundo Heyward *et al.* (1996), citado em Simões (2010), estimar um peso corporal saudável é uma das facetas importantes do estudo da composição corporal, em especial durante a fase de crescimento e maturação, permitindo identificar riscos associados quer ao excesso quer ao défice de gordura.

Segundo Rowland (2012) citado em Mesquita (2012), uma base científica sólida em adultos indica que os resultados dos benefícios para a saúde do exercício regular e o risco diminuído de doenças crónicas ocorrem na idade adulta. No entanto, é necessário reconhecer que estes resultados refletem processos fisiopatológicos que têm a sua génese na infância. E, segundo Correia (2004), cada vez menos a prática de exercício físico se verifica em crianças e adolescentes, pelo que a elaboração de programas de EF devidamente elaborados são cada vez mais necessários à promoção de hábitos de atividade física na escola e na sua repercussão no tempo de lazer.

Daqui decorre a pertinência do presente estudo, assumindo-se como a investigação da existência de relação de uma das componentes da aptidão física, a capacidade aeróbia, com os níveis de composição corporal, que é passível de assumir um papel relevante na promoção do exercício e da saúde das crianças, ajudando-nos a nós, professores, a encorajar os alunos para a aquisição de uma vida ativa, consciencializando-os para os benefícios de estilos de vida nesse sentido, em que a atividade física marque presença constante.

É ainda por mim esperado que a análise e a discussão dos resultados deste estudo possa assumir um carácter útil na intervenção dos futuros professores das turmas constituintes da amostra, assim como dos outros professores em geral.

2.3. REVISÃO DA LITERATURA

Em virtude de uma existência de relação da quantidade e distribuição de gordura corporal com as alterações registadas ao nível da aptidão física e do estado de saúde, os profissionais que pretendem intervir neste contexto, devem dominar os princípios subjacentes à avaliação de ambas as vertentes.

Segundo Sardinha *et al.* (2000), a prescrição e controlo adequados, quer de programas de exercício físico quer de dietas alimentares que visem a

melhoria da aptidão física e da saúde dependem, em primeira instância, da avaliação da composição corporal.

O Índice de Massa Corporal (IMC) estabelece uma relação entre a altura e o peso, relação essa, que indica se o peso da pessoa está ou não adequado à altura. O IMC não é o procedimento recomendado para determinar a Composição Corporal uma vez que não permite calcular a % de Massa Gorda, limitando-se a disponibilizar informação sobre a adequação do peso relativamente à altura (*The Cooper Institute for Aerobics Research*, 2002).

Segundo Boreham *et al.* (2001), o método mais comum para o estudo da composição corporal em crianças baseia-se na medição das pregas de gordura subcutânea. Sendo uma das suas opções utilizar uma das equações desenvolvidas recentemente por Slaughter *et al.* (1988) baseada em duas pregas.

Slaughter *et al.* (1988) recomenda a seguinte equação baseada em pregas, como mais adequada do que as correntes, para estimar com maior precisão a % de massa gorda em crianças e jovens (8-18 anos de idade):

$$\text{Rapazes: \%MG} = 0,735 (\text{tricipital} + \text{geminal}) + 1,0$$

$$\text{Raparigas: \%MG} = 0,610 (\text{tricipital} + \text{geminal}) + 5,1$$

No contexto escolar, como professores de EF, devemos saber interpretar os resultados da composição corporal dos alunos, transmitindo-os de forma clara aos mesmos e aos pais, alertando para os benefícios da atividade física relativamente a esta problemática. Deve ser-lhes incutida a adoção e manutenção de níveis de gordura corporal saudáveis através de estilos de vida também saudáveis, pela criação de hábitos regulares de atividade física.

Segundo Astrand *et al.* (2006), citado em Mesquita (2012), a atividade física regular em crianças e adolescentes é necessária para o crescimento normal e para o desenvolvimento da capacidade aeróbia, da força muscular, da flexibilidade, das habilidades motoras e da agilidade.

Cabe à escola o desafio de implementar os testes de aptidão física como forma de avaliação e com o objetivo de promover a aptidão e encorajar um estilo de vida mais ativo, (Freitas, Marques e Maia, 1997).

A capacidade aeróbia ($VO_{2máx.}$) é, provavelmente, a área mais importante de qualquer programa de aptidão física e, dentro da diversidade de indicadores de aptidão física, este foi o que me despertou mais interesse avaliar. É a quantidade máxima de oxigénio em milímetros, que se é capaz de usar durante o exercício físico num minuto por quilograma corporal (mL/kg/min).

Segundo Blair et al (1989), uma criança obesa, normalmente, apresenta menor $VO_{2máx.}$ e menor capacidade de reserva, o que em parte vai limitar a sua capacidade aeróbia.

A família e a escola representam o foco mais importante nos esforços preventivos com crianças (Sothorn et al, 1999).

3. METODOLOGIA

3.1. AMOSTRA

O presente estudo teve como base uma amostra de 40 alunos das 3 turmas do 7º ano da Escola Nº2 de S. Silvestre do Agrupamento de Escolas Coimbra Centro, 22 do género masculino e 18 do género feminino, com idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos.

A todos os participantes foi garantido o estatuto de confidencialidade dos dados recolhidos e dos resultados obtidos nas avaliações efetuadas.

3.2. VARIÁVEIS

As variáveis a serem estudadas e alvo de relações são:

- Composição Corporal: massa, estatura, pregas subcutâneas, IMC e %MG;
- Capacidade Aeróbia: nº de voltas no vaivém, $VO_{2máx.}$ no vaivém e tempo na milha.

3.3. RECOLHA DE DADOS

3.3.1. Instrumentos Utilizados e Procedimentos

3.3.1.1. Composição Corporal

Massa/Estatura

Os alunos efetuaram as medições descalços e com roupa desportiva, tendo sido utilizada uma Balança Digital Portátil SECA, modelo 770, e um Estadiómetro SECA BODYMETER 208, sendo os dados expressos em

quilogramas (kg) para a massa e em metros (m) para a estatura. Na medição da altura foram instruídos para assumir a posição antropométrica de referência: de pé e imóveis, encostando-se ao estadiómetro e mantendo os membros superiores naturalmente ao lado do tronco, realizando uma inspiração profunda.

O IMC, expresso em kg/m^2 , foi obtido pela equação:

$$\text{IMC} = \text{Massa}/\text{Estatura}^2$$

Pregas

Foram avaliadas as pregas de gordura subcutânea recorrendo-se a um adipómetro SLIMGUIDE, procedendo-se a duas medições não contínuas para cada uma das seguintes pregas: tricipital e geminal. Os valores de cada prega foram registados em milímetros (mm).

A prega tricipital foi medida com uma orientação vertical, na parte posterior do braço direito, e no ponto intermédio entre o acrómio e o cotovelo.

A prega geminal foi medida também com uma orientação vertical, na parte interna da perna direita e na zona de maior perímetro. O pé direito estava apoiado numa superfície elevada, para que o joelho estivesse fletido a 90° .

A %MG foi calculada através das fórmulas propostas por Slaughter et al. (1988),:

$$\text{Rapazes: \%MG} = 0,735 (\text{tricipital} + \text{geminal}) + 1,0$$

$$\text{Raparigas: \%MG} = 0,610 (\text{tricipital} + \text{geminal}) + 5,1$$

3.3.1.2. Capacidade Aeróbia

A avaliação das seguintes variáveis foi realizada tendo como referência a bateria de testes *FITNESSGRAM*® (NES, 2002).

Realizaram-se duas provas motoras de aptidão física para avaliar a capacidade aeróbia: Vaivém e Corrida 1 Milha.

A aplicação destas provas foi feita por grupos de alunos, dentro das turmas, em contexto de aula de EF, precedidas sempre da instrução dos procedimentos específicos relativos a cada uma, realizando-se apenas uma execução por prova. As provas foram ainda aplicadas em semanas distintas, e cada uma foi precedida por uma ativação geral do organismo dos alunos.

Vaivém

Começou por ser explicado o objetivo do teste: percorrer a máxima distância possível numa direção e na oposta, numa distância de 20m, com uma velocidade crescente em períodos consecutivos de um minuto.

No início da aula, para toda a turma, procedeu-se à audição prévia do CD de suporte à realização da prova, posteriormente, cada grupo de alunos que realizaria a prova, era feita uma fase de experimentação de dois percursos, tendo em vista a adaptação ao ritmo inicial, de modo a precaver que iniciassem a um ritmo demasiado rápido.

A prova decorreu no pavilhão desportivo da Escola.

O registo do número de percursos realizado por cada aluno foi registado em suporte de papel, por mim e pelos restantes alunos da turma que se encontravam em espera para realizar a prova ou dispensados da aula por apresentação de atestado médico.

O $VO_{2máx.}$ foi calculado pela fórmula de LEGER e col. (1988),:

$$VO_{2máx.} = 31,035 + (vel. \times 3,238) - (idade \times 3,248) + (vel. \times idade \times 0,1536)$$

Corrida 1 Milha

Começou por ser explicado o objetivo do teste: correr uma milha (1609 metros) o mais rápido possível. Se o aluno não for capaz de percorrer a totalidade da distância a correr, pode fazê-lo a andar.

A prova decorreu no espaço plano exterior à volta do pavilhão desportivo da escola, em piso de alcatrão.

O registo do tempo despendido por cada aluno foi registado em suporte de papel, em minutos, por mim e pelos restantes alunos da turma que se encontravam em espera para realizar a prova ou dispensados da aula por apresentação de atestado médico, e foi utilizado um cronómetro digital.

Aos observadores competia-lhes informar os observados do número de voltas completas assim como a motivação dos mesmos.

3.4. ANÁLISE ESTATÍSTICA

Posteriormente à recolha de dados, procedeu-se à análise estatística dos mesmos utilizando o *software SPSS*, versão 20.0 para *Windows*.

Assim, através de uma análise descritiva foram utilizadas as medidas de tendência central e as medidas de dispersão mais adequadas ao estudo. Seguiu-se a estatística inferencial não paramétrica (*correlação de Spearman* e *Mann-Whitney*) tendo como objetivo testar e analisar os dados recolhidos.

A correlação é uma medida da 'qualidade' da aproximação da relação entre duas variáveis por uma reta, ou seja, a correlação mede a 'força' da associação linear entre duas variáveis. O coeficiente de correlação varia entre -1 e 1. O valor 0 (zero) significa que não há relação linear, o valor 1 indica uma relação linear perfeita e o valor -1 também indica uma relação linear perfeita mas inversa, ou seja quando uma das variáveis aumenta a outra diminui. Quanto mais próximo estiver de 1 ou -1, mais forte é a associação linear entre as duas variáveis.

O Teste *Mann-Whitney* é usado para dados obtidos a partir de medidas repetidas e de desenhos com dados emparelhados. Este teste necessita de poucos pressupostos relativos à população; apresentam facilidade de implementação; têm mais percetibilidade; são aplicáveis em situações não abrangidas pela normalidade e são mais eficientes quando as populações não apresentam distribuição normal. No entanto, apresentam desvantagens, destacando-se o facto de estes testes não possuírem parâmetros, dificultando julgamentos quantitativos entre populações e o aproveitamento da informação da amostra é escasso.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

A Tabela 1 apresenta a estatística descritiva, podendo observar-se de forma percetível o conjunto das variáveis controladas no estudo. As primeiras, relativas à dimensão corporal (Idade, Género, Estatura e Massa Corporal), as seguintes, relativas à composição corporal (IMC e %MG) e as últimas relativas à capacidade aeróbia (n° percursos Vaivém, $VO_{2máx}$. Vaivém e tempo na Milha).

		N	Média	Desvio Padrão	Máximo	Mínimo
Idade (anos)		40	12,6	0,7	14	11
Género	Masculino	22 (51,2%)	-	-	-	-
	Feminino	18 (41,9%)	-	-	-	-
Estatura (m)		40	1,59	0,08	1,75	1,43
Massa Corporal (kg)		40	47,8	10,60	85,0	33,0
Composição Corporal	IMC (kg/m²)	40	18,8	3,15	27,8	14,6
	%MG	40	24,6	9,94	49,6	9,8
Capacidade Aeróbia	Vaivém (nº voltas)	40	33,8	16,77	76	15
	VO₂máx. Vaivém (mL/kg/min.)	40	93,8	5,26	106,0	86,0
	Milha (min.)	40	11,2	3,65	19,0	6,4

Tabela 1 - Estatística Descritiva: conjunto das variáveis em estudo.

A amostra é composta por 40 alunos, 22 (51,2%) do género masculino e 18 (41,9%) do género feminino, com idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos de idade. Apresentam uma média para a estatura de $1,59\text{m} \pm 0,08$ e de $47,8\text{kg} \pm 10,6$ para a massa corporal.

Relativamente à composição corporal, verifica-se uma média de $18,8\text{kg/m}^2 \pm 3,15$ para o IMC e de $24,6\% \pm 9,94$ para a %MG.

Quanto à capacidade aeróbia, é possível verificar-se uma média de $33,8 \pm 16,77$ para o número de percursos realizados no teste do Vaivém, de $93,8\text{mL/kg/min.} \pm 5,26$ no VO₂máx. obtido no mesmo teste, e $11,2\text{min.} \pm 3,65$ para o teste da Milha.

	N=40	Composição Corporal			
		IMC (kg/m ²)		%MG	
		<i>r</i>	Sig.	<i>r</i>	Sig.
Capacidade Aeróbia	Vaivém (nº voltas)	-0,578**	0,000	-0,637**	0,000
	VO ₂ máx. Vaivém (mL/kg/min)	-0,455**	0,003	-0,511**	0,001
	Milha (min.)	0,473**	0,003	0,536**	0,000

Tabela 2 - Estatística Inferencial: Correlação de *Spearman* entre todas as variáveis da Composição Corporal vs Capacidade Aeróbia.

A Tabela 2 apresenta as correlações bivariadas simples entre a composição corporal e a capacidade aeróbia dos alunos, verificando-se relações fortes entre as variáveis que constituem cada uma das dimensões em estudo. No entanto, as únicas que registam relações diretamente proporcionais, são as relações entre a Milha e ambas as dimensões da composição corporal. Todas as outras relações variam de forma inversa.

A relação inversa entre o IMC e a %MG, com o número de percursos realizados no Vaivém e VO₂máx. obtido no mesmo teste, indica que um aluno que apresente mais elevados IMC e %MG, provavelmente obterá resultados inferiores no teste do Vaivém relativamente ao número de percursos realizado e VO₂máx. obtido, do que um aluno que apresente IMC e %MG mais baixos. Esta relação tem uma razão de ser lógica na medida que o objetivo do teste é realizar o maior número de percursos possível, assim como, tanto maior é a capacidade aeróbia de um indivíduo, quanto mais elevado for o seu VO₂máx..

Rodrigues (2009), relatou uma alta correlação entre o IMC e o VO₂máx. (utilizando o teste do Vaivém), num estudo realizado com 100 alunos de ambos os sexos com faixas etárias entre os 10 e os 15 anos de um Projeto Social da cidade de Itumbiara-Go, embora não tenha utilizado instrumentos estatísticos para comprová-la.

Watanabe, e col. (1994), numa pesquisa realizada com 37 jovens japoneses entre 12 e 15 anos, também encontrou forte correlação negativa entre o percentual de gordura e o $VO_{2máx.}$. Nos meninos, o índice foi de -0,742 e nas meninas -0,843.

Pelo contrário, a relação direta entre o IMC e a %MG, com o tempo despendido no teste da Milha, indica que um aluno que apresente um mais elevado IMC e %MG, despenderá mais tempo na realização do teste da Milha do que um aluno que apresente IMC e %MG mais baixos. Tal como a anterior, esta relação tem também uma lógica razão de ser uma vez que o objetivo do teste é realizá-lo no menor tempo possível.

Concluindo, um indivíduo com valores mais baixos de composição corporal, normalmente associados às zonas saudáveis, apresentam uma melhor capacidade aeróbia, associada a valores mais elevados de $VO_{2máx.}$ e, consequentemente, melhores resultados nos testes de avaliação da capacidade aeróbia.

N=40	Vaivém (nº voltas)		Milha (min.)	
	<i>r</i>	Sig.	<i>r</i>	Sig.
$VO_{2máx.}$ Vaivém (mL/kg/min)	0,863	0,000	-0,747	0,000

Tabela 3 - Estatística Inferencial: Correlação de *Spearman* entre $VO_{2máx.}$ vs Vaivém e Milha.

A Tabela 3 apresenta as correlações bivariadas simples do $VO_{2máx.}$ com o número de percursos realizado no Vaivém e o tempo despendido na Milha, verificando-se relações fortes entre as variáveis em estudo.

A relação verificada entre o $VO_{2máx.}$ obtido no teste do Vaivém e o número de percursos realizados no mesmo teste é diretamente proporcional, ou seja, quanto mais elevado o $VO_{2máx.}$ de um aluno, mais apto se encontra a realizar um maior número de percursos no teste. Esta relação tem uma razão de ser lógica na medida em que o objetivo do teste é realizar o maior número de percursos possível.

Pelo contrário, a relação entre o $VO_{2\text{máx.}}$ e o tempo despendido na Milha é inversamente proporcional, ou seja, quanto mais elevado o $VO_{2\text{máx.}}$ de um aluno, mais apto se encontra a realizar o teste da Milha num menor tempo. Esta relação também apresenta uma razão de ser lógica dado que o objetivo do teste é que seja realizado no menor tempo possível.

N=40	Milha (min.)	
	<i>r</i>	Sig.
Vaivém (nº voltas)	- 0,795	0,000

Tabela 4 - Estatística Inferencial: Correlação de *Spearman* entre Vaivém vs Milha.

A Tabela 4 apresenta a correlação bivariada simples entre o número de percursos realizado no Vaivém e o tempo despendido na Milha, verificando-se uma relação forte entre as variáveis em estudo.

A relação verificada entre as variáveis é inversamente proporcional, ou seja, um aluno que realize um maior número de percursos no teste do Vaivém, está mais apto a despende menor tempo na realização do teste da Milha. Esta última relação também apresenta uma razão de ser lógica dado que o objetivo do teste do Vaivém é realizar o maior número de percursos possível e, pelo contrário, o objetivo do teste da Milha é que seja realizado no menor tempo possível.

	Género	N	Média
IMC (kg/m ²)	Masculino	22	18,89
	Feminino	18	22,47
%MG	Masculino	22	17,82
	Feminino	18	23,78
Vaivém (nº voltas)	Masculino	22	26,32
	Feminino	18	23,39
$VO_{2\text{máx.}}$ Vaivém (mL/kg/min)	Masculino	22	25,18
	Feminino	18	14,78
Milha (min.)	Masculino	22	13,84
	Feminino	18	28,64

Tabela 5 - Estatística Inferencial: *Mann-Whitney* – comparação de Médias entre o Género.

A Tabela 5 apresenta as médias das variáveis em estudo, separadas por grupos relativamente ao género.

É possível verificar que é o género masculino que apresenta as melhores médias na totalidade das variáveis. Não querendo isto dizer que é o que apresenta as médias mais altas ou mais baixas para todas as variáveis, uma vez que os melhores resultados das variáveis em estudo variam consoante o seu objetivo.

No teste do Vaivém e no $VO_{2\text{máx.}}$ obtido no mesmo teste, os rapazes obtiveram médias superiores às raparigas e no teste da Milha obtiveram uma média inferior. No entanto, este fato tem o significado de que os rapazes são os detentores dos melhores resultados em todos os testes dado que o objetivo do Vaivém é conseguir realizar o maior número de percursos e, pelo contrário, o do teste da Milha é realizá-lo no menor tempo possível, assim como o $VO_{2\text{máx.}}$ de um aluno, é tanto melhor, quanto mais elevado for.

	Mann-Whitney U	Sig.
Vaivém (nº voltas)	70,0	0,000
$VO_{2\text{máx.}}$ Vaivém (mL/kg/min)	95,0	0,004
Milha (min.)	51,5	0,000

Tabela 6 - Estatística Inferencial: *Mann-Whitney* – valor de *U*

A Tabela 6 apresenta os resultados da comparação das médias referentes às variáveis em estudo.

Pelo valor de *U* mais baixo apresentado se referir ao teste da milha, significa que é nesta variável que a amostra se demonstra mais díspar relativamente aos grupos da variável género.

Segundo Malina e Bouchard, (2002) o consumo máximo de oxigênio nos jovens em crescimento é influenciado pelo tamanho corporal, estado de maturação e género.

- Concluiu-se que:
 - As raparigas têm mais IMC e %MG do que os rapazes;
 - Os rapazes têm maior VO₂max comparativamente com as raparigas;
 - Os alunos com maior IMC e %MG fazem menos percursos no teste Vaivém e mais tempo na Milha, e têm um VO₂máx. menor;
 - Os rapazes realizam mais percursos no Vaivém do que as raparigas;
 - Os rapazes realizam menos tempo na Milha do que as raparigas;
 - Existe uma relação inversa entre a composição corporal (IMC e %MG) e a capacidade aeróbia (VO₂máx.).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo proporcionou um melhor e maior conhecimento, nomeadamente ao nível da capacidade aeróbia e composição corporal, dos alunos do 7º ano da Escola Nº2 de S. Silvestre.

O estudo em causa permitiu obter informações relevantes que poderão ser generalizadas para outras populações.

Por outro lado, cada vez mais aumentam os problemas de saúde ligados à composição corporal e ao sedentarismo. As crianças ganham os seus hábitos através da experiência, observação e educação. Assim a escola tem um papel inquestionável de contexto de aprendizagem, devendo ser complementado com o papel da família. É na escola que as crianças passam a sua maior parte do tempo e por isso deve incutir-lhes a aquisição de comportamentos e hábitos saudáveis.

Desta forma, em estudos realizados futuramente, seria importante, para compreender e atuar junto da comunidade escolar, quantificar e tipificar a atividade física dos alunos, assim como as atividades sedentárias e os hábitos alimentares, através da utilização de outros instrumentos de medida.

Ainda, esses estudos deveriam ser alargados a todos os anos de escolaridade e ao longo, de, pelo menos, um ciclo de escolaridade, de modo a compreender melhor os períodos sensíveis à alteração de hábitos e estilos de vida, permitindo uma atuação adequada de todos os profissionais de saúde e professores, na Promoção e Educação para a Saúde.

CONCLUSÃO

Terminada esta etapa é chegado o momento de realizar o balanço final sobre o Estágio Pedagógico desenvolvido.

Este manifestou-se como a construção de competências sob situação real. Estas competências tornaram-me numa pessoa com melhor orientação de quais os mais corretos caminhos a seguir no futuro, ajustando toda a minha intervenção como docente às características e necessidades dos alunos que atravessarem o meu percurso.

Considero os meus objetivos alcançados e sinto-me de dever cumprido.

Mantém-se em crescimento a minha ambição de lecionar aulas de Educação Física.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I & Tavares, J. (1987). Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra: Almedina.

Angulo, L. (1988). Conocimientos, creencias y teorías de los profesores. Alcoy: Editorial Marfil.

Astrand et al. (2006) Tratado de Fisiologia do Trabalho. Bases fisiológicas do exercício. (4ªed.). Porto Alegre, SP: ARTMED.

Bento, J. (1998). Planeamento e Avaliação em Educação Física. Livros Horizonte. Lisboa.

Bento, J. (2003). Planeamento e Avaliação em Educação Física (3ª ed.). Livros Horizonte. Lisboa.

Blair, S.N., Clark, D.G., Cureton, K.J., Powell, K.E. (1989). Exercise and fitness in childhood: implications for a lifetime of health. In: Gisolfi, C.V., Lamb, D.R. Perspectives in exercise science and sports medicine. (vol.2: Youth, exercise and sport) Indianapolis, Benchmark.

Bloom, B. (1979). Os objetivos em educação: será possível defini-los com precisão? Exemplificação dos modelos de Bloom e de Guilford / L. Vandeveld, P. Vander Elst. UC FCDEF. Coimbra: Almedina.

Boreham, C. e Riddoch, C. (2001) The physical activity, fitness and health for children. Journal of Sports Sciences.

Boreham, C., e von Praagh, E. (2001). Special Considerations for Assessing Performance in Young Children. In Roger, E., Reilly, T..

Kinantrophometry and Exercise Physiology Laboratory Manual: Tests, Procedures and Data. (Vol I: Anthropometry, second edition).

Botelho, A. (2013). Relatório de estágio pedagógico desenvolvido na escola EB 2,3 Dr^a Maria Alice Gouveia com a turma do 8^oB no Ano Letivo de 2012/2013. Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino da Educação Física nos ensinos Básico e Secundário, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Carmo, T. (2013). Relatório de estágio pedagógico desenvolvido na escola EB 2,3 Dr.^a Maria Alice Gouveia junto da turma do 8^oC no ano letivo 2012/2013. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Correia, C. (1985). Perfis dos Comportamentos do Professos de Educação Física em classes com taxas de empenhamento motor elevadas e fracas. Dissertação apresentada com vista à obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação – Metodologia da Educação Física, UTL-FMH, Lisboa.

Correia, P. (2004). Actividade física na infância. Revista Portuguesa de Clínica Geral.

Costa, F. (1995). O Sucesso Pedagógico em Educação Física. Estudo das condições e fatores de Ensino-Aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino. Edições F.M.H.

Costa, R.B. (2001). Composição Corporal – Teoria e Prática da Avaliação. Editora Manole Ltda. Brasil.

Craveiro, J. (2013). Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Básica Nº2 de S. Silvestre junto da Turma do 9^o B no Ano Letivo de 2012/2013. Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Estanqueiro, A. (2010). Boas práticas na educação: o papel dos professores. (1ª ed.). Lisboa : Presença.

Eufrásio, I. F. J. (2013). Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido no Colégio da Imaculada Conceição junto da turma do 12.ºA, no ano letivo de 2012/2013. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Félix, J. (2007). Relação da aptidão aeróbia e muscular com a composição corporal, o estado maturacional e a actividade física habitual de crianças e adolescentes (9-11 anos), Dissertação de Mestrado, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, edição do autor.

Freitas, L. (2012) Relatório de estágio pedagógico desenvolvido na Escola Básica 2,3 Martim de Freitas junto da turma do 8º A no ano lectivo de 2011/2012. Relatório Final de Estágio. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Heyward, V.H. e Stolarczyk, L.M. (1996). Applied Body Composition Assessment. Champaign Illinois. Human Kinectics.

Marins, J. C. B. et al. (1998) Avaliação e prescrição de atividade física: guia prático. (2ª ed.). Rio de Janeiro: Shape.

Meirieu, P. (2001). Apprendre de la ville: à l'intersection de l'espace et du temps. In Rencontre nationale des classes de ville. Paris.

Mesquita, M. (2012). Estilos de Vida, Aptidão Física e Composição Corporal em Crianças e Jovens. Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Nobre, P. (2005-2012). Apontamentos da Disciplina de Avaliação Pedagógica em Educação Física do Mestrado do Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário do ano lectivo 2012-2013, FCDEF: Coimbra.

Nobre, P. (2010). Apontamentos da Disciplina de Estudos Avançados em Desenvolvimento Curricular do Mestrado do Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário do ano letivo 2012-2013. FCDEF: Coimbra.

Piéron, M. (1996). Formação de Professores - Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica. Faculdade de Motricidade Humana;

Piéron, M. (1999). Para uma Enseñanza eficaz de las actividades Físico-desportivas. Inde. Barcelona.

Pinto, M. (2013). Relatório de Estágio Pedagógico Desenvolvido na Escola Básica Nº2 de S. Silvestre junto da Turma do 9ºA no Ano Letivo 2012/2013. Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Ramos, S. (2009) Apontamentos da Disciplina de Iniciação à Estatística da Licenciatura em Ciências do Desporto do ano letivo 2009-2010, FCDEF: Coimbra

Ribeiro, A. & Ribeiro L. (1989). Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem, Universidade aberta.

Safrit, M.J. (1995). Complete Guide for Youth Fitness Testing. Champaign, IL, Human Kinetics Publishers.

Sardinha, LB, Fraga, C & Moreira, H. (2000). Uma nova equação para a estimação da percentagem da massa gorda em rapazes e raparigas portuguesas com idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos. Arquivos de Medicina.

Sardinha, L.B., Silva, A.M., Minderico, C.S., Teixeira, P.J. (2006). Effect of body surface area calculations on body fat estimates in non-obese and obese subjects. *Physiological Measurement*.

Siedentop, D. (1983). *Developing teaching skills in physical education*. (2^a ed.). Califórnia: Mayfield Publishing Company;

Siedentop, D. (1998). *Aprender a ensinar la educación física*. INDE.

Simões, A. (2010). *Avaliação por Bioimpedância da Composição Corporal em Adolescentes Femininos Pós-Menarcais*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Slaughter, M.H., Lohman, T.G., Boileau, R.A., Horswill, R.J., Stillman, M.N., Van Loan, M.D., Bembien, D.A.(1988). *Skinfold Equations for Estimation of Body Fatness in Children and Youth*. *Human Biology*.

Sothorn, M., Loftin, M., Suskind, M., Udall, J., Blecker, U. (1999). The health benefits of physical activity in children and adolescents: implications for cronic disease prevention. *Eur J Pediatr*.

The Cooper Institute for Aerobics Research, (2002). *Fitnessgram Manual de Aplicação de Testes*. (Edição Estados Unidos da América: Human Kinetics, Champaign). Edição Portuguesa, Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.

ANEXOS

PLANO DE AULA

Unidade Didática:		Nº Aula U.D.:		Período:	
Ano+Turma:	7°C	Alunos Previstos:	15	Local/Espaço:	
Data:		Hora:	10h20	Duração:	
Nº Aula:		Função Didática:			
Material Necessário:					
Objetivos da Aula:					
Observações:					

Tempo		Objetivos/Conteúdos	Descrição/Organização da Tarefa	Critérios de Êxito/Componentes Críticas
Total	Parcial			
PARTE INICIAL				
10h20	5'	Os alunos encontram-se no balneário.		
10h25				
PARTE FUNDAMENTAL				
PARTE FINAL				
	10'	Os alunos encontram-se no balneário.		

Unidade Didática:								Ano/Turma: 7ºC									
<div>Conteúdos</div> <div>Alunos</div>		AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA															
																Nível (I, E, A)	Obs.
Nº	Nome	NE/E/EB	NE/E/EB	NE/E/EB	NE/E/EB	NE/E/EB	NE/E/EB	NE/E/EB	NE/E/EB	NE/E/EB	NE/E/EB	NE/E/EB	NE/E/EB	NE/E/EB			
1																	
2																	
3																	
4																	
5																	
6																	
7																	
8																	
9																	
10																	
11																	
12																	
13																	
14																	
15																	
Somatório																	
Legenda: NE - Não Executa- O aluno é incapaz de executar a componente crítica; E - Executa – O aluno executa a componente crítica, apresentando algumas lacunas; EB - Executa Bem – O aluno executa corretamente a componente crítica.												I- Introdutório- x a x E- Elementar- x a x A- Avançado- x a x					
Critérios de Êxito																	

		Unidade Didática:				ANO/TURMA: 7°C			
AVALIAÇÃO FORMATIVA									
	Data								
N°	Conteúdo								
	Nome								
	1								
	2								
	3								
	4								
	5								
	6								
	7								
	8								
	9								
	10								
	11								
	12								
	13								
	14								
15									
Geral									

Unidade Didática:

Ano/Turma: 7ºC

<div> <div>Conteúdos</div> <div>Alunos</div> </div>		AVALIAÇÃO SUMATIVA														Nível (1 ... 5)	Obs.
Nº	Nome	(1 ... 5)	(1 ... 5)	(1 ... 5)	(1 ... 5)	(1 ... 5)	(1 ... 5)	(1 ... 5)	(1 ... 5)	(1 ... 5)	(1 ... 5)	(1 ... 5)	(1 ... 5)	(1 ... 5)	(1 ... 5)		
1																	
2																	
3																	
4																	
5																	
6																	
7																	
8																	
9																	
10																	
11																	
12																	
13																	
14																	
15																	
Legenda: 1 - É incapaz de executar 2 - Executa apresentando muitas lacunas 3 - Executa com algumas lacunas 4 – Executa com poucas falhas 5- Executa corretamente																	
Critérios de Êxito																	